

Enseñar una lengua: ¿Cuáles son los debates actuales?

Melina Porto

melinaporto2007@yahoo.com.ar

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de qué significa enseñar una lengua (nativa, segunda, extranjera) en el siglo XXI. Si bien existe consenso en que las nuevas concepciones de la enseñanza de lenguas trascienden el plano lingüístico, resulta difícil tomar conciencia de los múltiples aspectos implicados a diario en la tarea educativa, sin importar cuál sea la lengua motivo de enseñanza. Se planteará la reflexión sobre esta cuestión a través de cuatro núcleos centrales: la noción de interculturalidad o competencia intercultural; temas de identidad e identificaciones; las dimensiones política e ideológica implicadas; y los desafíos que esto conlleva desde el plano pedagógico/didáctico.

Introducción: problemas vinculados a la educación

Enseñar una lengua implica necesariamente el abordaje de temas vinculados a los conceptos de educación, Educación, alfabetización, diversidad lingüística y cultural, identidades, e imperialismo y poder, entre otros. Estas cuestiones hacen que la comprensión de lo que significa enseñar una lengua en la actualidad se torne compleja. Ahora bien, ¿dónde radica esta dificultad?

En primer lugar, cómo las personas utilizan la cultura letrada está atado a detalles específicos de una situación particular (Berg, 2003; Bernhardt, 2003). Por ejemplo, una persona puede escuchar la radio en el auto mientras lleva a sus hijos a la escuela, puede leer el diario durante el desayuno, y puede comunicarse con amigos por Internet antes de dormir. Es decir, los eventos relacionados con la lectura y la escritura atraviesan la vida diaria de las personas, dependen de quién es esta persona, y además, son específicos a una comunidad determinada en un momento social, histórico y cultural particular. Esta ‘especificidad’ requiere que los docentes realicen esfuerzos concientes y orquestados para conocer quiénes son realmente los alumnos que ven a diario en el aula (Atkinson, 1999), y cómo la lengua atraviesa sus vidas.

Segundo, el tema de la educación en lenguas es central en el presente. Es un tema candente desde al menos dos puntos de vista. Desde el académico, todos los actores involucrados en la educación en lenguas (docentes, directivos, inspectores, investigadores, etc.) se ven abrumados por un caudal exorbitante, constante y creciente de publicaciones relacionadas con el ejercicio de su profesión. Hace treinta años, esto no era así. Un recorrido por la recurrente aparición de palabras como ‘educación’ y ‘diversidad’ en los títulos de artículos y libros publicados en los últimos diez años puede demostrar esta afirmación informalmente.

Desde el punto de vista público, la cuestión es compleja precisamente porque los conceptos como educación, alfabetización, diversidad, pensamiento crítico, interculturalidad, plurilingüismo, y varios otros, están de moda, y son usados en ámbitos académicos, pero también atraviesan las vidas de las personas corrientes. Es decir, nadie puede dejar de lado sus impresiones sobre estos temas. Además, precisamente porque atraviesan las vidas de las personas, todos nos creemos capacitados por discutir sobre estos temas. Entonces comienzan a mezclarse, con las visiones académicas, otras

que no lo son tanto: hablan de ‘literacy’, educación, alfabetización, diversidad, imperialismo, y poder los estudiantes mismos (‘este maestro no sabe enseñar’) ya sean niños, jóvenes, adultos; los padres, que se sienten habilitados para hacerlo por distintos motivos; los periodistas; los políticos; las autoridades educativas (municipales, provinciales, nacionales); los ciudadanos comunes (el almacenero, el verdulero, etc.); los activistas políticos (ej. centros de estudiantes, etc.); los docentes; y los académicos e investigadores, entre un sinfín de posibilidades. La educación, como también la educación en lenguas, se han convertido en un objeto de estudio y de opinión que es de dominio público. Todo esto agrega confusión.

Tercero, tanto en el país como en el mundo, la educación y en particular la educación en lenguas, están asociadas a un cuadro de ‘crisis’. La globalización y sus efectos han llevado a la necesidad de plantear la centralidad del multilingüismo, el plurilingüismo y la interculturalidad en la educación. Pero, como sostiene Markee (2000: 570), “los profesores y los docentes en formación raramente prestan mucha atención a los factores socioculturales más amplios que con frecuencia determinan lo que es posible o deseable en un aula.”

Por último, y agravando el escenario descripto anteriormente, se supone que en el mismo tiempo escolar que en el siglo anterior, los maestros y/o profesores deben enseñar a leer y a escribir, y/o enseñar una lengua, pero también enseñar a pensar críticamente, a reflexionar, a investigar, a manejar la lectura y la escritura en contextos múltiples y cambiantes y a través de múltiples sistemas y recursos, a formar a los niños y jóvenes como ciudadanos, además de enseñar valores, entre muchas otras exigencias y demandas. La tarea docente se torna así abrumadora, y comienzan a deslindarse responsabilidades. ¿Quién debe enseñar qué cosa? ¿Es responsabilidad del maestro de ciencias enseñar a pensar críticamente? ¿Del de prácticas del lenguaje? ¿Del de matemática? ¿Del de inglés/francés/etc.? ¿Quién se encarga, o debe encargarse, de enseñar todo esto?

Todo lo anterior motiva la reflexión acerca de qué significa realmente enseñar una lengua en la actualidad. La respuesta es compleja, pero el punto de partida, sugiero aquí, es la reflexión sobre el niño o el joven mismo que está en el aula. ¿Qué significará aprender una lengua en su contexto? ¿Qué contactos con la palabra escrita, con la cultura letrada, tiene este niño/joven en su vida diaria? ¿Qué capital lingüístico, cultural, social, escolar, etc. necesita tener este niño/joven para triunfar en la sociedad actual? ¿En qué condiciones de “acceso” se encuentra? El punto de entrada a la educación y a la alfabetización, en cualquier lengua, no es el mismo para todos.

La Ley de Educación Nacional 26.206: principios vs. realidad

En este contexto, es importante conocer el marco regulatorio pertinente. La Ley de Educación Nacional 26.206, en el Capítulo II Artículo 11, estipula los fines y objetivos de la política educativa nacional, de la siguiente manera:

“a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la

valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.”

Además, el Artículo 52 define específicamente la Educación Intercultural Bilingüe como “la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.”

Desde el marco de la ley, entonces, estos artículos resaltan que Argentina adhiere, desde el punto de vista teórico, a los principios fundamentales detrás de la noción de educación intercultural. Resulta difícil, sin embargo, materializar estos principios en las escuelas, por diversos motivos. Sólo a modo de ejemplo, Thisted et al (2007) remarcan que la interculturalidad suele ser entendida como un contenido a enseñar en una determinada área curricular (o más de una) cuando en realidad debe ser concebida como una perspectiva que atraviesa todo el currículo. Scarano (2002) propone la centralidad de la cultura en la educación en general en Argentina, aunque concluye con una posición pesimista acerca de la dificultad y aun la imposibilidad de implementar en la práctica las consideraciones teóricas implícitas en la noción de educación multicultural en este país. Sumado a esto, existen muchos obstáculos vinculados en particular con la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas en Argentina que necesitan ser reconocidos aquí. Éstos incluyen un desajuste, en muchas áreas, entre la teoría y la realidad, causado por diversos factores, incluyendo aspectos sociales, culturales y económicos; las consecuencias en el plano de la educación de la brecha creciente entre ricos y pobres; el bajo rendimiento de los estudiantes argentinos en exámenes internacionales estándar; el escaso énfasis que se brinda a la educación temprana y de adultos; un alto porcentaje de deserción en escuelas primarias y secundarias; el desdibujamiento de la “igualdad de acceso” a la educación (que todas las políticas educativas propugnan) debido al fracaso en la consideración de la “igualdad de resultados” (McKay y Warshauer Freedman, 1990: 399; Warshauer, 2000) o la “igualdad de oportunidad para alcanzar metas” (McCarty, 2003: 149) por una variedad de razones; una crisis de reclutamiento y retención de maestros y profesores calificados para el sector de las escuelas públicas; por consecuencia, docentes poco calificados en escuelas públicas (debido a los bajos salarios y a la baja reputación muchas veces asociada a ser un maestro de escuela en este país); un sistema inflexible e ineficiente de regulación de la tarea docente (con respecto a salarios, compensaciones y licencias); y una cultura docente en contextos de escuela pública que tiende a ser dominada por la falta de compromiso y dedicación, ausentismo y huelgas (contrastar con docencia como “vocación sagrada,” Hargreaves, 2008: 29).

Conceptos centrales para comenzar a acortar las brechas existentes

Dado este escenario, la reflexión sobre los siguientes conceptos puede colaborar para que cada actor, desde su lugar, contribuya a disminuir el impacto de las disparidades y dificultades mencionadas anteriormente.

La inseparabilidad entre lo individual y lo social en la educación (en lenguas): diferencia, identidad, interculturalidad.

Hace una década, Atkinson (1999: 643; 2000) sostuvo que “conocer individualmente a los alumnos

siempre implica conocerlos culturalmente”, o dicho de otra manera, tener un “conocimiento articulado de quiénes son los alumnos desde el punto de vista individual y cultural” (énfasis añadido). Esta interrelación e inseparabilidad entre lo local y lo global, lo individual y lo social, ha sido expresada en el pasado por el etnógrafo Malinowsky (1923), con sus nociones de contexto de situación y contexto de cultura, seguido por el lingüista Firth y luego por el antropólogo Hymes (1964: 41): “el estudio etnográfico de la comunicación tiene contacto muy estrecho con los asuntos sociales, políticos y morales de la comunicación, concebida como un valor y un determinante en la sociedad y en las vidas personales” (énfasis añadido). De la mano de lo contextual aparecen entonces cuestiones vinculadas con la identidad, o identificaciones sociales y grupales (Norton y Toohey, 2011).

Esta inseparabilidad entre lo individual y lo comunitario fue también expresada por Kramsch (1995: 83), quien postula la suspensión de una aparente dicotomía entre lo individual y lo social en la enseñanza de lenguas: “El marco teórico que propongo aquí para la enseñanza de la cultura a través del lenguaje suspende la tradicional dicotomía entre lo universal y lo particular en la enseñanza de lenguas y adopta lo particular, no para ser absorbido por este aspecto, sino más bien como una plataforma para el diálogo y como un esfuerzo conjunto para reestructurar diferencias.”

La noción de diferencia es entonces central, al punto que Atkinson (1999: 641) señala la “necesidad humana básica de categorizar a quienes son diferentes de uno mismo en algún sentido como otro radical e irreducible” (énfasis añadido). A su vez, Genetsch (2007: x) resalta el carácter dinámico y relacional del concepto de diferencia: “la diferencia es una categoría que puede llenarse de diversas maneras (...) la diferencia no es una cualidad intrínseca ni un factor objetivo en una relación social sino la definición de esa relación. La decisión de clasificar al otro como diferente es siempre un posicionamiento o una interpretación.” Nótese nuevamente la pertinencia de la noción de identidad implicada aquí.

Estos conceptos teóricos se vinculan con la enseñanza de lenguas porque la educación intercultural resalta lo individual como punto de partida para acceder a lo ‘diferente’, al Otro. Byram (1997: 35) lo expresa de este modo: “en un marco educativo que busca desarrollar conciencia cultural crítica, la relativización de los significados, conductas y creencias propias y la valoración de las ajenas no ocurre sin un desafío reflexivo y analítico a las maneras en que tales significados, conductas y creencias han sido construidos y a lo complejo de las fuerzas sociales dentro de las que éstos se experimentan.” La enseñanza de una lengua extranjera o segunda permite un contacto con la diferencia o con la otredad mediante, por ejemplo, la literatura. Idealmente la literatura multicultural facilita este contacto con la otredad (Matos, 2005) al incentivar al lector a dejar de lado su conciencia monocultural para favorecer una perspectiva intercultural.

Dimensión ideológica de la enseñanza de lenguas

Existe una dimensión más amplia relacionada con la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, una línea de pensamiento concibe al inglés en particular como una forma de imperialismo (Phillipson, 2001, 2008a, b, 2009). La idea es que el inglés lleva implícito per se una agenda política e ideológica más o menos explícita, más o menos oculta. Este concepto puede aplicarse a otras lenguas, como es el caso del español como lengua dominante (¿e imperialista?) en Argentina. Claramente ninguna lengua puede aislarse del contexto social, cultural, histórico, económico, político, y religioso que la rodea (Pennycook y Coutand-Marin, 2003). Byram (2001, 2010), Edge (2003), Markee (2000) y otros resaltan la cuestión de las agendas y las decisiones y los dilemas políticos, éticos y morales que los educadores de lenguas enfrentan hoy día dado el actual escenario internacional en el siglo XXI. Byram (2001: 91) sostiene que “la enseñanza de una lengua extranjera involucra inevitablemente al docente en un campo de fuerzas políticas y, tanto si son conscientes como si no,

los educadores de lenguas están implicados en una actividad política.” Argumenta además que “la enseñanza de idiomas concebida como educación en lengua extranjera no puede ni debe evitar deberes y responsabilidades educativos y políticos.” (Byram, 2001: 102).

Más allá de la especificidad de esta discusión, y de a qué postura dentro del discurso de imperialismo cada uno adhiere, importa el reconocimiento de que existen dimensiones de poder, ideológicas y políticas implicadas en toda tarea docente. Estas dimensiones no suelen recibir atención al suponerse que es posible enseñar una lengua en forma neutral. Sin embargo, entrar a un aula para enseñar algo implica siempre un posicionamiento consciente o inconsciente. La pregunta para el docente es: ¿cuál es mi posicionamiento?

Dimensión pedagógica

Retomando el tema de la interculturalidad pero ahora desde el plano pedagógico, entre 1972 y 1979, por ejemplo, Morain desarrolló varias técnicas para incorporar la cultura en el aula durante el aprendizaje de idiomas, tales como los nodos culturales (Culture Cluster), las Cultucaricaturas (Cultoos) y las unidades audio-motrices (Audio-Motor Unit) (Elkins, Theodore, Kalivoda y Morain, 1972; Morain, 1976, 1979). Hace más de veinticinco años, Byram ya estaba llamando la atención de los educadores de Europa sobre aspectos culturales, y desde entonces él y sus colaboradores han defendido firmemente lo que ahora se conoce como educación en lengua-y-cultura (Byram, 1981). Harumi (2002: 36) ha propuesto recientemente “una nueva estructura tripartita de cultura en torno al lenguaje, cultura en el lenguaje y cultura mediante el lenguaje.”

La dimensión intercultural de la educación en lenguas favorece ciertas pedagogías tales como aquellas que hacen hincapié en los alumnos como investigadores y etnógrafos, el aprendizaje mediante la experiencia, la toma de conciencia (Byram, Gribkova y Starkey, 2002), la conciencia cultural crítica (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Kramsch, 1995; Kramsch et al., 1996), el aprendizaje situado (Kramsch et al., 1996), el empleo de textos contextualizados y de literatura (Matos, 2005), el enfoque de las cinco C (comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades; Byrnes, 2008), y el análisis crítico del discurso (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Por último, dentro de TESOL en particular estas pedagogías han recibido nombres diferentes pero, en esencia, equivalen a lo mismo: los alumnos como investigadores culturales y etnógrafos (Atkinson, 1999), conciencia crítica del lenguaje y reflexividad crítica (Kumaravadivelu, 1999), análisis crítico del discurso del aula (Kumaravadivelu, 1999), pedagogías basadas en proyectos (Warschauer, 2000), e incorporación de diversas culturas y variedades locales de inglés en el aula (Matsuda, 2003; Warschauer, 2000).

Conclusión

En el marco de la complejidad de los conceptos implicados en la enseñanza de lenguas en la actualidad, académicos e investigadores de prestigio internacional como Michael Byram, Suresh Canagarajah, Barbara Seidlhofer, Jennifer Jenkins y muchos otros hablan de una necesidad manifiesta de dirigirnos hacia prácticas multilingües, plurilingües e interculturales, dados los fenómenos que rodean a la globalización en este milenio, tanto en la enseñanza de lenguas (ya sean nativas, segundas, extranjeras o adicionales) como en su investigación (y también en la formación docente que debe acompañar esta tendencia). La siguiente afirmación de Canagarajah (2005: 31-33) indica la dirección de las acciones futuras en el campo de la enseñanza de lenguas: “La necesidad de involucrarse con múltiples variedades del inglés, e incluso con otros lenguajes, es tan grande en la globalización posmoderna que no es sensato desarrollar competencia en un solo sistema lingüístico (...) Es claro que la sociedad del conocimiento trabaja con múltiples variedades de

inglés, por no decir múltiples lenguajes. La sociedad del conocimiento requiere desplazarse entre diferentes comunidades y contextos, con la habilidad de negociar los diferentes discursos que componen cada contexto (...) Para aprovechar al máximo este entorno posmoderno, debemos entrenar a los estudiantes para que negocien el pluralismo lingüístico en forma efectiva. No podemos recaer en la alternativa fácil de usar un lenguaje o una práctica comunicativa uniformes”.

Referencias

- Atkinson, D. (1999). TESOL and Culture. *TESOL Quarterly*, 33: 625-654.
- Atkinson, D. (2000). The Author Responds ... *TESOL Quarterly*, 34, 752-752.
- Berg, C. (2003). The role of grounded theory and collaborative research. *Reading Research Quarterly*, 38, 105-111.
- Bernhardt, E. (2003). Challenges to reading research from a multilingual world. *Reading Research Quarterly*, 38, 112-117.
- Byram, M. (1981). Language Teaching within a Framework. *Curriculum*, 2, 11-14.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2001). Language teaching as a political action. En Bax, M. y Zwart, J. (Eds). *Reflections on Language and Language Learning. En honour of Arthur van Essen* (pp. 91-104). Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins Publishing Company.
- Byram, M. (2010). Linguistic and cultural education for *Bildung* and citizenship. *Modern Language Journal*, 94, 318-321.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe, Language Policy Division.
- Byrnes, H. (2008). “Articulating a foreign language sequence through content: A look at the culture standards”. *Language Teaching* 41: 103-118.
- Canagarajah, S. (2005). “Dilemmas in Planning English/Vernacular Relations in Postcolonial Communities”. *Journal of Sociolinguistics* 9/3: 418-447.
- Edge J. (2003). Imperial Troopers and Servants of the Lord: A Vision of TESOL for the 21st Century. *TESOL Quarterly*, 37, 701-709.
- Elkins, R., Theodore, J., Kalivoda, B. y Morain, G. (1972). Teaching Culture through the Audio-Motor Unit. *Foreign Language Annals*, 6, 61-67.
- Genetsch, M. (2007). *The Texture of Identity*. Toronto, TSAR Publications.
- Hargreaves, A. (2008). “The coming of post-standardization. Three weddings and a funeral”. Sugrue, C. (ed.), *The Future of Educational Change. International Perspectives* (pp.15-34). Londres, Routledge.
- Harumi, I. (2002). A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. *RELC Journal*, 33/2, 36-57.
- Hymes, D. (1964). Toward ethnomethodologies of communication: The analysis of communicative events. En Giglioli, P. (Ed.) (1972). *Language and social context. Selected Readings*. Londres, Inglaterra.
- Kramsch, C. (1995). “The cultural component of language teaching”. *Language, Culture, and*

Curriculum 8: 83-92.

Kramsch, C. et al. (1996). "Why Should Language Teachers Teach Culture?" *Language, Culture, and Curriculum* 9: 99-107.

Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom Discourse Analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453-484.

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. Supplement 1. En Ogden, C. y Richards, I. (Eds.). *The meaning of meaning*. Londres, Kegan Paul.

Markee, N. (2000). "Some Thoughts on Globalization: A Response to Warschauer". *TESOL Quarterly* 34: 569-574.

Matos, A.G. (2005). "Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education". *Language and Intercultural Communication* 5: 57-71.

Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. *TESOL Quarterly*, 37, 719-729.

McCarty, T. (2003). "Revitalising Indigenous Languages in Homogenising Times". *Comparative Education* 39: 147-163.

McKay, S. y Warshauer Freedman, S. (1990). "Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current US Policy". *TESOL Quarterly* 24: 385-405.

Morain, G. (1976). Visual Literacy: Reading Signs and Designs in the Foreign Culture. *Foreign Language Annals*, 9, 210-216.

Morain, G. (1979). The Cultoon. *Canadian Modern Language Review*, 35, 676-690.

Norton, B. y Toohey, K. (2011). *Identity, language learning, and social change*. *Language Teaching* 44/4, 412-446.

Pennycook, A. y Coutand-Marin, S. (2003). Teaching English as a Missionary Language. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24, 337-353.

Phillipson, R. (2001). English for Globalisation or for the World's People? *International Review of Education*, 47, 185-200.

Phillipson, R. (2008a). Lengua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27, 250-267.

Phillipson, R. (2008b). Response. *World Englishes*, 27, 282-284.

Phillipson, R. (2009). (Re-)Locating TESOL in an Age of Empire. *TESOL Quarterly*, 43, 163-166.

Scarano, M. (2002). "Leer/escribir/pensar la diversidad cultural latinoamericana desde la Argentina". *Anclajes VI/6*. Parte I: 155-172.

Thisted, S., Diez, M. L., Martínez, M.E. y Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Warschauer, M. (2000). "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching". *TESOL Quarterly* 34: 511-535.